REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ENTRE LENGUAJES Y SABERES: APUESTAS VINCULANTES EN ARTES Y EDUCACIÓN

ENTRE LÍNGUAS E CONHECIMENTO: APOSTAS VINCULATIVAS NAS ARTES E NA EDUCAÇÃOIN

BETWEEN LANGUAGES AND KNOWLEDGE: BINDING BETS IN ARTS AND EDUCATION

Romero, Mónica Marcell.
Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)
mmromeros@javeriana.edu.com
Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia)
mmromeros@unal.edu.com

Resumen

El artículo presenta una serie de reflexiones derivadas del ejercicio docente e investigativo en artes situado en el ámbito universitario en el que se trabaja tanto con profesores de artes, de educación artística, licenciados en artes y estudiantes de artes.

Se tiene como punto de partida y de acción el campo de la educación artística y sus relaciones con el campo de las artes, así como la relación existente entre las prácticas estéticas y pedagógicas como modo de habitar y problematizar la noción del lenguaje en el ámbito artístico y educativo. Posteriormente se hace una relación entre las prácticas estéticas y pedagógicas que despliegan unas apuestas poiéticas y afectivas en el aula y en la creación, abonando de esta manera, la construcción de lo pedagógico desde perspectivas culturales y apuestas del giro pedagógico. Asimismo, se problematiza la relación de los saberes de las artes que trasciende la mirada disciplinar y pone el centro de los sujetos de una educación artística.

Este escrito finaliza con perspectivas en torno a aprendizajes relacionales que se ponen en juego en los procesos educativos en y para las artes y activan otras relaciones con el conocimiento.

Palabras clave: educación artística, aprendizaje relacional, experiencia estética, conocimiento, pedagogía poiética

ISSN: 2718-8310

Resumo

O artigo apresenta uma série de reflexões derivadas da prática de ensino e pesquisa em artes localizada no ambiente universitário em que trabalhamos tanto com professores de artes, como com educadores artísticos, licenciados em artes e estudantes de artes.

O campo da educação artística e as suas relações com o campo das artes são tomados como ponto de partida e de ação, bem como a relação entre as práticas estéticas e pedagógicas como forma de habitar e problematizar a noção de linguagem no campo artístico e educacional. Posteriormente, faz-se uma relação entre as práticas estéticas e pedagógicas que implantam apostas poiéticas e afetivas na sala de aula e na criação, fertilizando assim a construção do pedagógico a partir de perspectivas culturais e apostas da virada pedagógica. Da mesma forma, problematiza-se a relação entre o conhecimento das artes que transcende a perspectiva disciplinar e coloca no centro as disciplinas da educação artística.

Este artigo termina com perspectivas sobre a aprendizagem relacional que entra em jogo nos processos educativos nas e para as artes e ativa outras relações com o conhecimento

Palavras-chave: educação artística, aprendizagem relacional, experiência estética, conhecimento, pedagogia poética.

Abstract

The article presents a series of reflections derived from the teaching and research practice in arts located in the university environment where we work with art teachers, arts education, art graduates, and art students.

The field of arts education and its relations with the arts are taken as a starting point and action point, as well as the relationship between aesthetic and pedagogical practices as a way of inhabiting and problematizing the notion of language in the artistic and educational field. Subsequently, a relationship is made between the aesthetic and pedagogical practices that deploy poietic and affective bets in the classroom and creation, thus fertilizing the pedagogical construction from cultural perspectives and bets of the pedagogical turn. Likewise, the relationship between the knowledge of the arts that transcends the disciplinary perspective and puts the subjects of artistic education at the center is problematized.

This paper ends with perspectives on relational learning that comes into play in educational processes in and for the arts and activates other relationships with knowledge.

Keywords: arts education, relational learning, aesthetic experience, knowledge, poietic pedagogy

Una mirada al campo de la educación artística

La apuesta política e histórica de la educación artística ha transitado por diversas denominaciones: educación por el arte, a través del arte, desde las artes, pedagogía artística, formación artística, entre otras; teniendo diferencias dependiendo de los contextos sociohistóricos, políticos, educativos y culturales en los que se ha situado.

Una de las perspectivas que mayor influencia ha tenido en América Latina es la educación por el arte, que posteriormente -y en la actualidad- se ha permeado por los estudios de la cultura visual, la investigación-creación y los estudios decoloniales. Cada elemento mencionado en las líneas anteriores merece un detenimiento detallado que desborda el alcance de este artículo, pero que se señalan para que cada lector pueda situarse con relación a este vasto panorama que requiere seguir nombrándose.

Por lo pronto, y para el presente escrito se comparte una aproximación al campo de la educación artística reconociendo que diversas perspectivas y enfoques persisten en el tiempo y coexisten con otros modos que han emergido posteriormente. En ese sentido postulados de Herbert Read, Elliot Eisner, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández y representantes de INSEA y el CLEA mantienen vigencia en nuestros territorios que con variaciones se ha conocido como la educación a través de las artes y han dado paso a los currículos DBAE (Discipline Based Arts Education) y DBME (Discipline Based Music Education) (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

La educación artística en consonancia con la denominación de lenguajes, ha asumido las relaciones entre arte y educación poniendo en el centro al sujeto más allá de una formación disciplinar específica, asunto que continúa implementándose en diversos contextos educativos.

Sin embargo, los procesos educativos continúan basándose en acciones de corte

expresionista como medio y fin último. Es decir, el arte sigue siendo medio, en tanto el sujeto pudiese expresar todo aquello que llevaba por dentro, desde un lugar bastante individualista. Este asunto es vigente hoy en día, no obstante, es importante relativizarlo, en tanto los contextos de producción, creación y circulación del arte han cambiado, así como las prácticas educativas del arte que se realizan en las instituciones educativas, culturales o artísticas.

En ese sentido, es importante revisar cuidadosamente las distintas lecturas que se tienen del arte como expresión para mirarlo críticamente y revisarlo a la luz de las circunstancias actuales que nos ha correspondido vivir. Por tanto se hace necesario ampliar, problematizar y actualizar la mirada sobre la educación por el arte que convive entre nuestras prácticas, nuestras condiciones como docentes/artistas, en los contextos históricos e institucionales en el que se instala este discurso. Por ello, más que definir a priori si lo que se hace es educación por el arte u otra denominación, vale la pena nombrar modos de entender lo educativo y lo artístico para establecer puentes metodológicos que permitan redimensionar las relaciones preexistentes entre estos dos universos: el arte y la educación, reconociendo su origen y mutaciones en su práctica.

De este modo, se advierte la presencia de otros discursos y prácticas asociadas como la noción de modelos formativos denominados por Aguirre (2005) como filolingüista, expresionista y

logocentrista. Así mismo, al revisar prácticas situadas, los usos y funciones de las artes y la educación en procesos concretos resignifican a su vez la noción de disciplina, campo y lenguaje.

Es así como, las concepciones que han atravesado históricamente este campo como: la estética, la percepción, la imaginación, la expresión y el juego, han dado paso a una importante revisión según las prácticas cotidianas punto. Por ello el corpus de las definiciones o teorías se amplía y complejiza. Habitar la educación artística desde las revoluciones tecnológicas cuestiona modos de hacer y prácticas, se potencia la idea de lenguaje no solo desde la expresión y la comunicación sino como potencia creadora, se activan facultades cognitivas de las artes que interpelan la noción de desarrollo, se revisan otras relaciones en torno a la diversidad cultural y se tejen puentes con las cotidianidades que ellas habitan para ir más allá de los estereotipos. En ese sentido, activan identidades flexibles que coexisten con el escenario cultural y el contexto en que cada sujeto crece. Así mismo, se tensiona el campo disciplinar con didácticas específicas y generales e interrelacionadas con otros campos del conocimiento, para configurar miradas y lecturas en torno a nuevas ciudadanías que tienen como desafío el trabajo con nuevos alfabetismos.

Lo anterior conecta con las tendencias y los fundamentos curriculares presentes en las artes tanto en el ámbito escolar como en el universitario. En estos escenarios es posible pensarse apuestas de integración, de articulación y de armonización curricular a partir de: recursos, como por ejemplo el uso de la imagen en la historia; temas o ideas que se trabajan en el aula, como temas comunes desarrollados por las distintas disciplinas artísticas o a través de proyectos de trabajos integrados; resolución de problemas, en este caso propuestos por los estudiantes y la vida cultural que los moviliza o por profesores trabajados desde distintas disciplinas con apuestas inter-trans-multi y a disciplinares; transversalizar los saberes desde las artes hacia otras disciplinas y viceversa, lo que significa que las artes también transforman otros campos disciplinares.

En este entramado, por tanto, se torna importante la generación de proyectos colaborativos en el aula en articulación con el medio artístico y cultural, plataformas y circuitos artísticos reconociendo a su vez las prácticas cotidianas, tanto de estudiantes como profesores, con respecto al arte y la cultura. Lo anterior para intentar subvertir y trascender la brecha entre alta y baja cultura que aún permea las prácticas educativas en artes.

En esa medida, las relaciones entre percepción y estética coexisten, mutan y se relacionan con las nociones de cuerpo y corporalidad. La expresión circunscrita inicial e históricamente a lo individual transita hacia relaciones contextuales de aquello que se produce dentro del marco de lo sensible y se conecta fuertemente con las mediaciones tecnológicas. La experiencia de la creación se ha modificado exponencialmente en relación con las tecnologías nuevas, antiguas y ancestrales que se trabajan. Así mismo el desarrollo cognitivo asociado a las etapas del desarrollo humano se relativizan en función de encontrar otras maneras de construir conocimiento, donde las epistemes no solo son atravesadas por lo racional, sino por los sentidos, dando paso a epistemes encarnadas (Rivera, 2018) que se relacionan con modos de subvertir las lógicas del conocimiento que nos han sido instaladas. La relación con la identidad que en su momento se consideraba fija y que ahora se traduce a flexible tiene un correlato muy importante

con la configuración de subjetividades donde éstas se relativizan y se ponen en el centro tanto de la práctica artística como educativa. Por ello, el tránsito entre apuestas educativas centradas en los lenguajes y a su vez comprender la dimensión de proyecto artístico, que apunta a una integralidad de la experiencia, resulta importante, desafiante y reveladora.

Aparecen entonces preguntas asociadas a las configuraciones históricas y contextuales de los discursos y las prácticas que desarrollamos en nuestras aulas cotidianamente, ¿qué tanto las trabajamos y las reconocemos? ¿cómo darle lugar, tanto, a las perspectivas micro y macro en la historia y adicionalmente situar y problematizar la relación contextual de aquello que entendemos por arte y educación artística? (Errázuriz, 2016).

Igualmente se proponen paralelismos metodológicos ampliados a las distintas artes. Entre los cuales se encuentra darle un lugar a la creación con respecto a la lectura crítica de obras y una contextualización según escenarios de producción, creación, análisis y significación en comunidades inmediatas (Cabrera, 2017).

En esa medida surge una interpelación, más allá de los marcos institucionales e instancias legitimadoras de conocimiento ¿cuáles son las estrategias que desarrollamos en el aula para que este, el acontecimiento, emerja y el trabajo en aula trascienda su condición informativa? Aquí se pone en juego una tensión problemática en el campo educativo: la relación entre información, saber y conocimiento, ¿cuáles son, entonces, esos modos de conocer desde las artes que se activan en nuestras aulas? sería una pregunta que puede gravitar alrededor de reconocer en qué momentos generamos cúmulos de información, donde activamos posibilidades para construir los saberes y esto en clave de generar otras relaciones con el conocimiento.

Una mirada desde el campo de las artes: perspectivas de mediación

> *"Para mí el objetivo es comprender cómo la educación artística o mediación artística, no se crea desde procesos miméticos o reiterativos, y nunca es neutra. Nunca puede pretender tener la verdad, sino que es un proceso de diferenciación, de traducción permanente…estamos hablando de tres niveles de traducción: desde la persona, desde el exterior hacia adentro [de la institución por la que circula la obra] y desde la misma exposición [o ámbito artístico por donde circulan las obras: teatro, sala de conciertos, entre otros]"*
>
> Mörsch y Sturm, 2006: 173.

En ese sentido, el lugar del mediador cobra relevancia e implica reconocer las lógicas de transmisión e intercambio de las que se participa como sujeto, productor, consumidor o cocreador para tomar posición y generar aproximaciones críticas del medio al que se pertenece; para reconocer el valor y la historia de las estructuras de las que se hace parte, reinventarlas y generar en otros, perspectivas distintas y sensibles de la cotidianidad. Estas apreciaciones

configurarían voces polifónicas y mediadores multidimensionales que logren captar fenómenos a través de las experiencias que agencian en aras de su transformación y reconocimiento.

Las revisiones sobre la propia formación inciden en el carácter actitudinal y relacional que se configura como formador. En este sentido la comprensión del currículo como práctica deconstructiva, se activa, como un hipertexto que posibilita múltiples lecturas, apropiaciones y significaciones. Un currículo relacionado con la vida cultural que, como bien señala Harvey, 1989, citado por Efland (2003),

> *"se percibe la vida cultural como una serie de textos intersectándose unos con otros, produciendo más textos (incluidos los del/la propio/a crítico/a literario/a, que aspira a producir otra pieza literaria en la que los textosconsiderados están intersectándose libremente con otros textos que él o ella creen que nos han influido). Este tejido intertextual tiene vida propia. Todo lo que escribimos transmite significados que no podemos o no podríamos siquiera pensar, y nuestras palabras no pueden decir lo que queremos decir" (p. 180).*

Prácticas estéticas y pedagógicas

> *"La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto"*
>
> *Farina, 2006:12.*

Es precisamente esta relación en reciprocidad, la que invitaría a una resignificación de las acciones dentro de los procesos pedagógicos. En ese sentido se convoca el pensamiento de Laignelet (2011) quien propone una recuperación de la experiencia estética en la educación:

> *"Cabría entonces una reflexión sobre la estrecha relación entre palabra e imagen, reflexión y acción, de modo que se restaure tanto a la palabra como a la imagen en su capacidad creadora (poética) de transformar el mundo. De otro modo, la palabra, sin verdadera acción (praxis), no es sino palabrería; la imaginación, mera imaginería, y la acción, apenas activismo.*
>
> *El arte se relaciona más con la experiencia de las variables de intensificación de los afectos. La trilogía de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevos modos de ver y escuchar) y afectos (nuevas formas de experimentar) configuran tres procesos cognitivos –irreductibles los unos en los otros– fundamentales en los procesos de creación en artes" (p. 143).*

Tanto Farina (2006), como Laignelet (2011), se ubican desde el campo de las prácticas artísticas. Aunque provenientes de distintas latitudes, proponen un lugar renovado de la escuela, desde lo que el arte mismo es capaz de agenciar y movilizar.

Lo asumen de modos distintos que no se reducen a la producción de obra únicamente, contemplando dentro de los procesos cognitivos, asociados generalmente a la racionalidad, un componente sensible y poético. En ese sentido la educación no trata únicamente a asuntos racionales, sino que involucra de manera holística a los sujetos que hacen parte de la misma, tanto educadores, como educandos. El arte posibilitaría reducir la brecha, o tratarla de otra manera, entre lo racional y emocional, resignificando también su propia naturaleza.

Apuestas poiéticas y afectivas

Resulta importante acudir a la noción de poiesis que se refiere a la capacidad de reinvención que habita no solo en el individuo sino en una colectividad en medio de la acción creativa (Zambrano, 2019; Pallarès, 2021). Desde este lugar más que hablar de teórica práctica, se acude a la praxis, una praxis reflexiva que potencia vínculos dialogantes entre la palabra, la imagen, la reflexión y la acción.

De este modo, se activa entonces un conocimiento no sobre lo que es, es decir un conocimiento prescrito; sino sobre lo que puede ser y llegar a ser, activando fuertemente la fabulación y la imaginación como condición política del acto educativo.

Asimismo, las facultades cognitivas en el ámbito de lo poético, si bien se centran o se fundan en la percepción sensorial, esta se relativiza con respecto a las historias de vida y trayectos de quienes están presentes en los procesos educativos y creativos. Cognición y emoción se relacionan intrínsecamente. La dimensión emocional del aprendizaje se torna central, a partir de aquello que se siente, se hace conciencia aquello que se estudia, pero que requiere conectarse colectivamente. Esto en clave de poner en la dimensión de lo público aquello que se siente íntimamente y transformar no solo la creación, sino al sujeto mientras crea. Aquí es el giro afectivo (Lara y Domínguez, 2013) es fundamental porque influye profundamente en las producciones simbólicas mediante acciones colectivas y activa, como lo mencionaría Silvia Rivera (2018) las *subjetividades colectivas*, donde afectos y haceres se permean mutuamente para adquieran otros sentidos.

En esa medida, el debate entre lenguaje y disciplina se desdibuja -en tanto dualismos- y se pone en relación unos haceres unos sensibles, unos decires y unos pensares afectados profundamente por las intuiciones, las realidades transitorias y unas memorias que activan fuertemente la dimensión sensible el conocer, que su vez atraviesan memorias históricas y contextuales vigentes de las cuales no nos percatamos rápidamente o generalmente se circunscriben a maneras mediatizadas de ser contadas.

Esta apuesta por pedagogías poéticas ponen en el centro los afectos y los perceptos para dialogar con las materias comunes de las artes, sus palabras, sus sonidos, sus imágenes, sus corporalidades y espacialidades, para generar aperturas en torno a la dimensión poética y simbólica de las múltiples experiencias estéticas que se activan entre sujetos provenientes de diversos contextos culturales y con diversos asuntos que movilizan su espíritu creador, para dar cuenta de realidades múltiples que coexisten el aula.

Dimensionar en público aquello que se ha guardado en lo íntimo como un asunto de revelación, no sólo individual y colectiva, para conmoverse junto a otro y poder habitar parcialmente la misma realidad, es un desafío de estas apuestas que se nutren tanto de saberes disciplinas y lenguajes, problematizando definiciones y relativizándolas según las materias mismas de las artes que van indicando posibilidades para situarse en medio de fisuras e intersticios conceptuales.

Lo pedagógico desde una perspectiva cultural

Los modos de entender lo pedagógico no se reducen al ámbito escolar, sino que acoge al ámbito cultural. Esta distinción la precisa Fernando Hernández cuando menciona la pedagogía cultural, reseñada por Steinberg y Kincheloe (2000), y citada por Hernández (2007) como aquella que,

> *"tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la constitución de sus subjetividades, [la pedagogía escolar entendida como] lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa" (p. 30).*

Entender lo pedagógico como construcción permanente, en tanto interpelación de los propios prejuicios, que se da cuando acontece el encuentro con el otro, es un punto de partida para concebir el encuentro como potencia para el desarrollo de las propias capacidades. La potencia de este encuentro pasa por enunciar los discursos naturalizados activando el desacuerdo, como estrategia para sobreponerse a los propios límites, a lo ya conocido.

De este modo asumo, y esto derivado del ejercicio docente y sus implicaciones, lo pedagógico en relación al arte, no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida, pues ésta se definiría de antemano; sino que por el contrario lo pedagógico se configura desde la crítica al modelo existente. Lo que implica por un lado desmontar las "coreografías" preestablecidas para enseñar y aprender, y por otro lado reconoce que buena parte de los modelos propios ya están incorporados desde tradiciones en las cuales no hemos reparado lo suficiente.

En este punto, Hernández (2011) sitúa la relación pedagógica, como una conversación cultural, por cuanto ésta: "sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones,

ISSN: 2718-8310

en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido" (p. 3).

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad.

El carácter pedagógico entendido no como ciencia sino como praxis, como reflexión de la acción o un accionar reflexivo, no está distante de lo que se evidencia en algunos procesos educativos en artes, que considerados como espacios vitales en los que se pone en juego la experiencia permiten comprender lo pedagógico como una actitud construida y no como resultado de poner en acción estructuras preestablecidas. Aquí es posible dialogar con María Acaso:

> *"La experiencia no tiene cuerpos inertes, sino cuerpos que viven: "Estar viva y habitar el cuerpo es estar continuamente y radicalmente en relación con el mundo, con los otros y con lo que hacemos de ello". Por eso "necesitamos conceptos y lenguajes que nos muestren sin congelarse o colapsarse, lo fluido, lo continuo, lo dinámico, lo múltiple, lo incierto.*
>
> Acaso y Ellsworth, 2011: 117-118.

Del mismo modo, lo pedagógico construido como relación incide también en las posibilidades de emancipación. Para que ésta acontezca, McLaren (1994), señala lo siguiente:

> *"opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan a la lucha por la subjetividad desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales" (p. 39).*

En ese sentido la noción de subjetividad se resignifica pues no es solamente una cualidad íntima, sino que se construye socialmente en el encuentro con el otro, y en el que los procesos de emancipación no son únicamente hacia otros, sino que empiezan por uno mismo.

ISSN: 2718-8310

Lecturas sobre el giro pedagógico

> *"Increasingly, it seems to me that the "turn" we are talking about must result not only in new formats, but also in another way of recognizing when and why something important is being said" (Rogoff, 2008: 9).*

Las prácticas artísticas contemporáneas exigen diálogos interdisciplinares, en ocasiones acontecen por contagio, y hacen señalamientos de algún asunto específico. Cada vez más el campo artístico reclama fisuras, entradas y salidas. El arte entendido como práctica social (Helguera y Hoff, 2011) no reivindica su labor transformativa, si no que la pone en cuestión. Estos posicionamientos surgen del arte, de una concepción de la visualidad, la sonoridad y corporalidad que son construcciones permanentes, construcciones que derivan de lo colectivo y en los que la mediación se torna fundamental.

Si bien lo colaborativo aboga por una colectividad, esta no es uniforme. Allí afinar la mirada sobre las singularidades y diferencias que la conforman es un desafío cuando se lidera; si bien el mismo grupo se autorregula, esto lleva un tiempo para asumirse como colectivo. Colectividades que transitan entre la provocación y la imposición. Lo colaborativo aboga no por las instituciones, sino por las prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cada sujeto asume al sentirse como tal. Al habitar de manera singular su propio proceso en lo colectivo.

Muchas de estas prácticas transitan entre distintos ámbitos y los gestos se reiteran o potencian en los contextos donde se apropian. Las prácticas de soberanía alimentaria y las prácticas ancestrales que continúan vigentes, por ejemplo, dialogan con los movimientos sociales y los saberes que se movilizan.

Lo colaborativo, carente de miradas críticas, se idealiza y transita bordes muy delicados. Fácilmente obvia las relaciones de poder que fluctúan en los procesos adelantados y la colaboración pasa a una imposición en donde se privilegian ciertas prácticas y discursos. Lo colaborativo muchas veces se despoja de su propia potencia en tanto no se asume el compromiso de ampliar en el otro la esfera de lo ya conocido. Nos encontramos precisamente para llegar a parajes inesperados.

El trabajo colaborativo entre artistas, formadores y la comunidad amplia es primordial. Aquí no desaparecen las relaciones de poder, estas mutan y transitan entre quienes hacen parte del proceso y reconocerlas implica dimensionar la colaboración. En las prácticas colaborativas entre colegas, los sujetos reconocen sus voces particulares, así como los lugares de consensos, disensos y diferencias.

La participación en estas comunidades políticas es esencial. Somos transformadores de nuestras propias realidades. Nos construimos desde narrativas y representaciones culturales diversas, producto de fuerzas provenientes de nuestras experiencias vitales que requieren ser reconocidas entre nosotros.

En palabras de Rancière (2005):

> *"La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión" (p. 51).*

Precisamente las perspectivas que aportan las prácticas artísticas a las prácticas educativas posibilitan resignificar la idea de disenso, como lo plantea Rancière, que vista como él lo plantea otorga otro sentido al acto educativo y al estar en comunidad. En este sentido, para mí el desacuerdo es importante para que el acto pedagógico acontezca.

Sobre los saberes de las artes

Lo vinculante desde el arte desborda lo disciplinar, la experiencia artística se genera como provocación para volver a escuchar lo ya escuchado, ver lo ya visto, habitar lo ya habitado y, de esa manera, ampliar lo ya conocido para llegar a lugares insospechados y generar acciones en las que los sujetos implicados se reconocen como distintos.

Se tiene como centro el cuerpo, que parte desde su reconocimiento y conciencia hasta elaboraciones más depuradas donde sus gestos desbordan la cotidianidad y la condición de extrañeza se torna sustancial. El arte potencia el extrañamiento ante lo cotidiano, y la relación con lo desconocido se torna aventura para el descubrimiento, el goce, la invención y el conocimiento.

Narrarnos desde el cuerpo implica hacer conciencia de él, de sus capacidades, de lo que podemos hacer o no con él, de los cambios a medida que crecemos, de los sentimientos que lo invaden y de las sensaciones que captamos a través de los sentidos. Estos nos permiten tener conciencia del mundo en que vivimos y de las transformaciones que podemos hacer en él.

La experiencia que atraviesa el cuerpo es fundamental en la construcción de subjetividades y es desde allí que otorgamos sentido al lugar que habitamos. Es así como entender el cuerpo como materia de exploración con el entorno que nos rodea, como estrategia de aproximación a las distintas manifestaciones artísticas y culturales que están arraigadas en el tiempo, pero que a su vez se dispone a lo nuevo, al riesgo, a la deriva, cuerpos que se dejan seducir por lo inesperado manteniendo presente un cuidado que le es propio a todos quienes participamos en procesos educativos; cobra relevancia.

En esa dirección los aportes de Cynthia Farina (2005, 2006). El primero de ellos referido a la percepción, y el segundo llama la atención sobre la relación del cuerpo con los objetos.

La percepción constituye los modos de ver, escuchar y tocar a lo que nos afecta sensitiva e intelectualmente, y de producir conocimiento con ello. De ahí que la acción cotidiana de percibir está ligada a una "política de las percepciones", a un uso de las percepciones que se emplea en las relaciones que la constituyen y dan sentido (Farina, 2006: 9).

En relación con las prácticas artísticas actuales, y reconociendo sus dinámicas en el campo artístico y cultural, se puede afirmar que éstas han desbordado sus límites hasta el punto que un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos. De esta manera, las prácticas artísticas provienen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

No obstante, el debate de la formación disciplinar en el campo de las artes y la cultura continúa siendo objeto de discusión en relación con las acciones propuestas que entrecruzan artes y educación. Hay posiciones que defienden el trabajo disciplinar en tanto detección de talentos (concepción que se mantiene vigente) y otras que argumentan trabajar desde aspectos integradores que se hacen presentes en las distintas disciplinas, como lo son: el cuerpo, la escucha, el movimiento, la mirada, por señalar algunos de ellos y que en concepto de quien escribe este texto, los consideraría más pertinentes a la hora de realizar procesos artísticos y pedagógicos.

La afirmación anterior no desconoce el valor de la formación específica, es más le da un lugar primordial en aras a que desde el conocimiento que se tiene de una disciplina, se pueda avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinares en los que el contexto en donde se trabaja es determinante.

En esa dirección la resignificación de la cotidianidad en los escenarios en los que se adelantan acciones (familiar, escolar, cultural), implicaría reparar en los elementos y signos que están presentes en los procesos de intercambio de experiencias, de diálogo de saberes y de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces por su obviedad pasan inadvertidos.

Reconocernos como seres que siempre estamos en riesgo de aprender, permite ampliar nuestra mirada sobre las situaciones rutinarias que, al problematizarlas y potenciarlas, se constituyen en espacios de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa, implica un desafío: verlos como posibilidad de indagación sobre los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación, ese acontecer entre nosotros que se encarna en proyectos vitales y que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica; el conocimiento se encarna, se torna experiencia.

Asumir la práctica artística y el proceso pedagógico como objeto de investigación, donde el sujeto implicado en la investigación cohabita en ella, conlleva a reflexionar sobre el lugar de la disciplina, sobre sus modos de hacer y transmitir en contextos particulares.

Los sujetos de una educación artística

> *"Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica. Ubicar a estudiante y profesor no cara a cara, como en un juego de espejos infinito y enfrentado, sino uno junto al otro. Pensar la cultura como acción o en acción y pensarla sin que sea una continuidad, ni una repetición, sino como algo que nos sorprende o que la sorpresa de la no repetición te lleva a plantear algo de un modo que antes no habías imaginado…En la enseñanza esto significa enseñar sin dirigir, sin premiar; aceptar lo inevitable, pensar en textos parciales, permitir mundos plurales. Esto representa que tú, como docente, también puedas permitirte interrogarte sobre lo que has aprendido, a retar lo que se considera por conocimiento en un momento dado o lo que se considera datos como algo dado (Bal, 2010). Por consiguiente, la docencia también tiene un poder deconstructivo, pues lo no resuelto sugiere que la posibilidad es interminable"*.
>
> Acaso y Ellsworth, 2011: 117.

Situarse desde un posicionamiento que invita a reflexionar el sentido de la educación artística entre sujetos que están configurados desde múltiples perspectivas en los que los imaginarios en torno al arte y la cultura continúan vigentes.

Aquí no solo hay una mediación que pasa por los contenidos curriculares, ni por las técnicas de investigación adquiridas, ni por la apropiación de estrategias de producción y creación artística asociadas a las lógicas y dinámicas del arte contemporáneo, ni tampoco se reduce a las técnicas tradicionales asumidas en los distintos semestres. Este reconocimiento del quién y con quién establezco un vínculo en el aula es el que considero determinante para que la investigación se torne vital y le diga algo no solo a quien investiga, sino a quienes transitamos el campo de la educación artística.

Precisamente la bisagra que propone el docente posibilita aperturas, modifica estructuras, transforma prácticas, desarrolla estrategias y plataformas para que la relación con el aprendizaje se haga presente de maneras que no estuviesen previstas con antelación. Es allí en esta condición indeterminada en la que el riesgo y atención en la acción misma dentro del aula o cualquier espacio formativo toma fuerza y adquiere significación para estudiantes y profesores. Así, entre esta indeterminación, la mediación se torna fundamental para reconocer rutinas, sentidos, estrategias y modos de hacer conjuntos.

Si el saber del profesor no se transforma en la interacción con otros difícilmente potenciará miradas de auto-reconocimiento sobre el saber que se posee y las limitantes inherentes al mismo. Esto plantea un desafío a la hora de proponer encuentros dialógicos que provoquen la construcción de realidades antes no previstas.

Aprendizajes relacionales

En perspectiva de dar cuenta de los aspectos relacionales que se dan en procesos sincrónicos y asincrónicos, aparece un lugar importante se despliega donde los cuerpos, los afectos y las emociones mutan. Esa dimensión relacional como diría Bourriaud (2006), pasa no sólo por identificar y enunciar el lugar particular de la experiencia propia, si no, por ponerla en juego para abrirla, degustarla y saborearla con otros. Desde allí articular la propia experiencia en conexión con otros que, por cercanía o distancia se pueden poner en diálogo y en relación con aquello que se comparte.

La dimensión relacional del aprendizaje tiene que ver entonces con la posibilidad de narrar la propia experiencia (Contreras, 2010; Connelly y Clandinin, 2000) para ponerla en diálogo con contextos más amplios, bien sea sociales, políticos, educativos o económicos, y, de esta manera confrontar al sujeto que se narra y es narrado. La dimensión relacional del aprendizaje reconoce el vínculo afectivo que transita en el proceso de dar cuenta de lo que se aprende y cómo se aprende. En el caso de las artes dicho vínculo pasa por la relación sensible con las materias propias de la creación y sus materializaciones correspondientes, y por un ejercicio interpretativo que se hace de lo elaborado.

En suma, esta mirada relacional implica una transición de un yo individual a un yo relacional.

> *"La perspectiva relacional nos abre a una profunda apreciación de nuestra vida con los demás, no aparte de ellos ni contra ellos. Así empezamos a centrarnos en el poder generativo de las relaciones y en el fluir de las acciones coordinadas. Por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes se llamaba 'procesos mentales' se recrea ahora para convertirse en 'procesos relacionales'. Es el 'yo relacional' que nace de las relaciones con los demás".*
>
> Gergen y Gergen, 2011, p.52.

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, y reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad. Lo anterior, Esto me permite hablar de un conocimiento relacional (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), en donde, se prioriza cuidar las relaciones entre los sujetos mientras aprenden sobre los saberes disciplinares del arte.

La apuesta que se abre con el ejercicio de virtualización propone dinámicas relacionales que enfatizan en una dimensión sensible hacia las nuevas tecnologías. En ese sentido, el cuerpo expande su escucha, evidencia la velocidad con la que se diseminan contenidos y la inquietud con respecto a lo que se comprende, emerge. La propia voz, por tanto, da cuenta de lo vivido potenciando las estéticas del aparecer (Hernández, Ospina y Zapata, 2021) que conectan

fuertemente con el ejercicio propio de la creación donde los cuerpos y los afectos pasan a un primer plano. Unos cuerpos que se enuncian a través de sus voces, sus silencios, sus respiraciones, compartiendo una condición vital a través de las pantallas, intentando conectar las distintas dimensiones que atraviesan su propia experiencia, impregnando sus propias propuestas artísticas con dichas estéticas del aparecer que implican arrojarse a lo imprevisto, al azar, a lo no predictivo, a configurar modos del saber desde las artes y desde los cuerpos impregnados de vitalidad. En dónde lo que acontece genera ecos, reflejos, distorsiones y cuidados sensibles hacia y con el otro que proporcionan experiencias alteradas con la materia prima de las artes, sus materialidades, sus historias y sus modos de hacer. Estas relaciones alteradas invitan a estar en constante invención donde la experiencia no puede ser únicamente intersubjetiva, sino que acontece en un plano donde la alteridad también reclama para sí un lugar en el proceso de creación (Skliar y Larrosa, 2011).

Relaciones con el conocimiento

El recorrido propuesto invita entonces a disponer la noción de lenguaje desde perspectivas expandidas que implican reconocer modos de aprender que no provienen únicamente de fuerzas externas sino que están presentes en los modos propios o internos de configurar el mundo y por ello *lenguajear* (Maturana, 1990) desde las artes. Esto implicaría poner en movimiento las interacciones sensibles que habitan antes de conocer la disciplinarización de un saber y al mismo tiempo, reconocer el haber pasado por la disciplinarización del mundo.

Ese habitar el mundo reconociendo lo que ya traigo y pongo en movimiento junto a otros, es lo que nos permite hablar de otras relaciones con el conocimiento.

Uno de los asuntos importantes a traer aquí es el *conocimiento relacional*, es decir aquello que nos sucede en medio de la relación pedagógica y las maneras en que nos damos cuenta de aquello que nos sucede. Ya no somos sujetos que observan sino sujetos que intentan poner en cuestión sus límites, para reconocer las modificaciones y transformaciones en medio de hacer, bien sea artístico o pedagógico.

Por otro lado, la relación con el *conocimiento situado* que implica la reivindicación de miradas parciales y la renuncia a la totalidad. Desde perspectivas feministas resulta de fácil enunciación, pero en la cotidianidad un conocimiento situado implica varios desafíos: detenerse, respirar más lento, ralentizar, hacer zoom a que el fragmento que invita a pensar otras relaciones con el mundo. ¿cómo se puede hacer esto en medio de estándares, competencias y mundos llenos de definiciones? esto es para seguirlo pensando.

El *conocimiento artístico* implica un modo de comprender realidades desde las potencias comunes en las artes más allá de las disciplinas artísticas. Es decir que contempla las corporalidades, las imágenes, las oralidades, las diversas escrituras, las especialidades, las sonoridades y los movimientos ¿cómo activar esta relación del conocimiento artístico para ser legitimada dentro de la disciplinarización de las artes y cómo aporte a otros modos de conocer entre ellos el científico social?

ISSN: 2718-8310

Por último, el conocimiento narrativo que comprende las intenciones humanas y los significados desde lo vivido, activando modos de narrar la historia reconociendo su tradición y a su vez su emergencia, poniendo el foco en el doblez que casi siempre se oculta y reivindicando la relación con los susurros y murmullos de la historia sin necesidad de radicalizarse, para reconocer las distintas tonalidades de la misma y ganar polifonía.

Lo anterior es una invitación final para conocer a través de las imágenes en su noción expandida como un acto social. Ese acto social implica poner en juego y en cuestión los prejuicios y los preconceptos, para dar lugar a aquello que parece obvio e inadvertido, pero que luego se vuelve potencia para el encuentro, para el despliegue del conocimiento y de la sensibilidad. En suma, para activar otras maneras de ver las realidades en términos de ir más allá de las prácticas afirmativas o reproductivas de la misma, y generar así apuestas que deconstruyan y transformen esas realidades (Mörsch, 2011). En esa medida dicha de construcción y activación en escenarios puntuales convoca la presencia de lecturas muchísimo más amplias y sensibilidades que rebaten los límites entre los conceptos, poniendo en el centro la vida misma, lo fluctuante, lo ignorado innombrable y lo inefable.

Referencias

Acaso, M., y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Padró, C. (Ed.). Los Libros de la Catarata, Madrid

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. (2ª Edición). Octaedro, Barcelona.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Cabrera, R. (2017). Abordagem Triangular desde uma episteme descolonial. *Revista GEARTE*, 4(2).

Connelly, M., & Clandinin J. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

Contreras, J., y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Ediciones Morata, Barcelona.

Efland, A. Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Vermal, L.(Trad.) Paidós, Barcelona.

Errázuriz, L. (2016). La educación por el arte: ¿utopía o agente de cambio social? Aisthesis, (60), 317-323. https://scielo.conicyt.cl/pdf/aisthesis/n60/art24.pdf-

ISSN: 2718-8310

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones.* (Tesis inédita de Doctorado). Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. Educación Física y Ciencia, 8, pp. 51-61. Recuperado de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_ 38a1332db04751eaed896e034c06b3bb

Gergen, K. y Gergen, M (2011). *Reflexiones sobre la construcción social.* Jiménez, M. (Trad). Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

Helguera, P., y Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Porto Alegre.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Octaedro, Barcelona.

Hernández, F. (2011). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En: *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad: saberes, estudiantes, evaluación e investigación*. Universitat de Barcelona, Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011. pp.1-16. Recuperado de: http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernandez_IJRPU.pdf

Hernández, E. Ospina, T. Zapata, M. (2021). Saberes, sabores y formas: entre lo sensorial y lo sensible en la investigación. *Revista Corpo-grafías: estudios críticos de y desde los cuerpos*, 8(8), pp. 61-71. Recuperado de: https://doi.org/10.14483/25909398.19076.

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Fundación Santillana, Madrid.

Laignelet,V. (2011). Existe la regla y existe la excepción. Aproximaciones a una pedagogía poiética desde las artes. *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un Encuentro*. pp. 121-153. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Fundación Liebre Lunar, Bogotá.

Lara, A., y Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, *13*(3), 101-119. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693

Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2445/47252

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Ediciones Dolmen Ensayo

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.

Mörsch, C. (2011). Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución. En: *Humboldt*, (156). Recuperado de: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm

Mörsch, C. y Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Fundació Es Baluard Museu d´Art Modern i Contemporani de Palma, Palma de Mallorca.

Pallarès, M. (2021). Filosofía de la educación: sentido, actualización y educación poiética en la intersección entre el sujeto, los medios audiovisuales y las tecnologías. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 25-40. https://www.redalyc.org/journal/279/27968419002/html/

Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal* (0). Recuperado de: http://www.e-flux.com/journal/turning/

Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, Nº 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas.* Arranz, M. (Trad.). Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*: ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón, Buenos Aires.

Skliar, C., y Larrosa, J. (Comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens.

Zambrano, M. (2019). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (7), 40-46. https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221

ISSN: 2718-8310



Monica Marcell Romeron Sánchez

Doctora en artes y educación, Universidad de Barcelona. Especialista en educación artística integral; Maestra en artes plásticas. Universidad Nacional de Colombia. Especialista en políticas culturales y gestión cultural, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Se interesa en las relaciones críticas y poéticas entre el arte, las comunidades, la educación y la gestión de los afectos.